

Waldow, Florian

Das Ausland als Gegenargument. Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften

Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 3, S. 403-421



Quellenangabe/ Reference:

Waldow, Florian: Das Ausland als Gegenargument. Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften - In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 3, S. 403-421 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-167659 - DOI: 10.25656/01:16765

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-167659>

<https://doi.org/10.25656/01:16765>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2016

■ *Thementeil*

Berufsbildungssysteme im Wandel

■ *Allgemeiner Teil*

Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. Differente Orientierungsmuster schulischer Akteure im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten

Das Ausland als Gegenargument: Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften

Beyond the Teacher – Three perspectives on school classroom

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Berufsbildungssysteme im Wandel

Philipp Gonon/Rudolf Tippelt

Berufsbildungssysteme im Wandel. Einführung in den Thementeil 303

Philipp Gonon

Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen:

Eine internationale Perspektive 307

Lukas Graf

Betrieblich-hochschulbasierte Ausbildungsformen in Deutschland

und den USA: Eine (Re-)Konzeptualisierung 323

Sandra Bohlinger/Stefan Wolf

Zwischen Dynamik und Stagnation. Politiktransfer kooperativer

Berufsausbildung als Weg aus der Jugendarbeitslosigkeit in Südeuropa 340

Dietmar Frommberger/Fabienne-Agnes Baumann

Zwischen Staat und Markt. Aufbau und Weiterentwicklung

kooperativer Steuerungsformen in der Berufsbildung 358

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Berufsbildungssysteme im Wandel“ 374

Allgemeiner Teil

Johannes Bellmann/Doris Dužević/Sebastian Schweizer/Corrie Thiel

Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion

ihrer Genese. Differente Orientierungsmuster schulischer Akteure

im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten 381

Florian Waldow

Das Ausland als Gegenargument: Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften	403
---	-----

Jeong-Gil Woo/Joo-Young Jung

Beyond the Teacher – Three perspectives on school classroom	422
---	-----

Besprechung

Kai S. Cortina

Dale Russakoff: The Prize. Who's in charge of America's schools?	440
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	444
-------------------------------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Table of Contents

Topic: Systems of Vocational Education in Transition

Philipp Gonon/Rudolf Tippelt

Systems of Vocational Education in Transition: An introduction 303

Philipp Gonon

On the Dynamics and Typology of Systems of Vocational Education:

An international perspective 307

Lukas Graf

Dual Company- and University-Based Forms of Training

in Germany and in the US: A (re-)conceptualization 323

Sandra Bohlinger/Stefan Wolf

Between Dynamism and Stagnation: Policy transfer

of cooperative vocational education as a way

out of youth unemployment in Southern Europe 340

Dietmar Frommberger/Fabienne-Agnes Baumann

Between State and Market – Establishment and further development

of cooperative forms of governance in vocational education 358

Deutscher Bildungsserver

Online resources on “Systems of Vocational Education in Transition” 374

Articles

Johannes Bellmann/Doris Dužević/Sebastian Schweizer/Corrie Thiel

Side-Effects of New Educational Governance and the Reconstruction

of Their Emergence – Different orientations of agents in school

and their dealing with instruments of New Educational Governance 381

Florian Waldow

Foreign Countries as Counter-Argument: Five theses on the significance

of national stereotypes and negative reference societies 403

Jeong-Gil Woo/Joo-Young Jung

Beyond the Teacher – Three perspectives on school classroom 422

Book Reviews 440

New Books 444

Impressum U3

Florian Waldow

Das Ausland als Gegenargument

*Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype
und negativer Referenzgesellschaften¹*

Zusammenfassung: Der Beitrag macht auf zwei bislang in der Forschung zum Bildungstransfer wenig genutzte analytische Perspektiven aufmerksam und zeigt ihr Potential auf. Bei diesen Perspektiven handelt es sich einerseits um nationale Stereotype, andererseits um negative Referenzgesellschaften. Nationale Stereotype konditionieren, wie andere Länder wahrgenommen werden und stellen damit einen entscheidenden Faktor für die Konstruktion von Referenzgesellschaften dar. Neben positiven Referenzgesellschaften im Sinne von Vorbildern spielen in der bildungspolitischen Debatte auch negative Referenzgesellschaften im Sinne von dezidiert als nicht vorbildhaft wahrgenommenen Ländern eine wichtige Rolle.

Schlagnworte: Bildungspolitik, Bildungstransfer, Stereotype, Referenzgesellschaften, Projektion

1. Einleitung

1.1 Die Transferforschung boomt

Wie bereits ein kursorischer Blick in einige der wichtigsten Zeitschriften des Feldes der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft (wie *Comparative Education*, *Comparative Education Review* oder *Compare*) offenbart, haben Forschungen zum Bildungstransfer derzeit Konjunktur. Die Transferforschung beschäftigt sich hauptsächlich mit dem Transfer von Personen, Strukturen, Programmatiken und Diskursen über politische bzw. geographische Grenzen hinweg. Häufig, aber keineswegs immer handelt es sich hierbei um Grenzen von Nationalstaaten. So interessiert sich die Transferforschung z. B. auch für den Transfer von bestimmten Bildungsprogrammatiken von internationalen Organisationen in nationale und regionale Kontexte hinein oder auch für den Transfer über Grenzen von gesellschaftlichen Funktionssystemen hinweg, wie zum Beispiel Importen aus dem Bereich der Wirtschaft in den Bildungsbereich („cross-sectoral transfer“, vgl. Steiner-Khamsi, 2004a). Je nach dem jeweils verfolgten Ziel, lässt sich die Transferforschung zwei unterschiedlichen Spielarten zuordnen, nämlich einerseits einer primär melioristischen, der es darum geht, den Transfer zu *erleichtern*, und

¹ Überarbeitete Textfassung eines Vortrags, der am 24. 10. 2014 an der Humboldt-Universität zu Berlin als Antrittsvorlesung gehalten wurde.

andererseits einer primär analytischen, der es primär darum geht, Transferprozesse zu *analysieren* und zu *verstehen* (Steiner-Khamsi, 2004b).

Im Folgenden sollen einige Überlegungen präsentiert werden, in welche Richtungen die zweite, analytische Richtung der Transferforschung fruchtbar weiterentwickelt werden könnte. Dies geschieht entlang zweier analytischer Perspektiven, die anschließend in fünf Thesen zusammengeführt werden sollen.

Die *erste* analytische Perspektive betrifft einen – von der Forschung zum Bildungstransfer bisher weitgehend übersehenen – Faktor, der darüber mitentscheidet, ob ein bestimmtes Land in einem anderen Kontext zum Vorbild wird oder eben gerade nicht. Bei diesem Faktor handelt es sich um nationale Stereotype.

Die *zweite* analytische Perspektive betrifft die Art und Funktion der ausländischen Modelle innerhalb der bildungspolitischen Debatte. Die Transferforschung (einen knappen Überblick bietet Steiner-Khamsi, 2012) hat sich bislang hauptsächlich für positive Modelle interessiert. Demgegenüber sollen hier einige Überlegungen angestellt werden, wie und warum Länder zu *negativen* Referenzgesellschaften im Bildungsbereich werden und welche Funktionen derartige negative Referenzgesellschaften im Kontext der bildungspolitischen Debatte erfüllen. Es handelt sich also um eine Spielart der Untersuchung des „Auslands als Argument“ (so der Titel von Zymek, 1975), aber eben als negatives, also gewissermaßen als Gegen-Argument.

Der Beitrag macht sich Erkenntnisse und Denkfiguren aus anderen Disziplinen zunutze, namentlich aus dem Bereich der Sozialpsychologie (vgl. Allport, 1954; Dovidio, Glick & Rudman, 2005b) und aus dem Bereich der Marketingforschung (vgl. Anholt, 2005). Es geht darum, mithilfe dieser konzeptionellen Werkzeuge Aspekte des Bildungstransfers, und zwar insbesondere des Transfers bzw. Nicht-Transfers bestimmter bildungspolitischer Agenden, besser zu verstehen. Dass derartige Theorieimporte über Disziplingrenzen hinweg mit Umdeutungen und Anpassungen der entsprechenden Konzepte einhergehen, versteht sich von selbst.

1.2 Nationale Stereotype und Country-of-origin-Effekte

In der Marketingforschung sind sogenannte „Country-of-origin-Effekte“ (Chattalas, Kramer & Takada, 2008; Verlegh & Steenkamp, 1999) wohlbekannt. Damit ist gemeint, dass Informationen zur vermeintlichen Herkunft eines Produkts die Kaufentscheidung beeinflussen, ohne dass dies dem Käufer immer voll bewusst wird. Entscheidend ist zudem die wahrgenommene, nicht die tatsächliche Herkunft des Artikels (vgl. Magnusson, Westjohn & Zdravkovic, 2011). Diesen Effekt macht sich z. B. die Herstellerfirma der Eiskremmarke Häagen Dasz zunutze. „Häagen Dasz“, ein Kunstname, soll europäisch-dänisch klingen, obwohl die Herstellerfirma des Eises in Nordamerika beheimatet ist. Ihr eigentlicher Name, Pillsbury, wurde – vermutlich zurecht – als deutlich weniger zum Eiskauf stimulierend angesehen (Leclerc, Schmitt & Dubé, 1994, S. 263). Derartige Country-of-origin-Effekte gibt es auch beim Bildungstransfer, wie im Folgenden zu zeigen sein wird.

Country-of-origin-Effekte beruhen ganz wesentlich auf nationalen Stereotypen (Chattalas et al., 2008). Einer vielzitierten Definition von Greenwald & Banaji zufolge ist ein Stereotyp „a socially shared set of beliefs about traits that are characteristic of members of a social category“ (1995, S. 14), etwas einfacher ausgedrückt: eine Generalisierung über eine Gruppe. Der Stereotypenforschung geht es mithin darum zu untersuchen, wie Gruppen sich selbst und andere Gruppen wahrnehmen.

Seit den bahnbrechenden Arbeiten des Sozialpsychologen Gordon Allport (1954) werden Stereotype nicht mehr als abzulehnende Verzerrungen der Wirklichkeit, sondern als Formen der sozialen Kategorisierung angesehen, die normale Bestandteile der Kommunikation über Gruppen sind (siehe auch Dovidio, Glick & Rudman, 2005a). Durch die Verwendung von Stereotypen wird Komplexität im Umgang mit Information über Gruppen reduziert; dies macht die schnelle Weitergabe von Wissen über Gruppen möglich. Man differenziert üblicherweise zwischen Auto- und Heterostereotypen, also Stereotypen über die eigene Gruppe und solchen über andere Gruppen. Über Stereotype konstruieren sich Gruppen selbst, kommunizieren über sich und über andere und grenzen sich von anderen ab.

Ein nationales Stereotyp ist eine Generalisierung, die alle Mitglieder einer Nationalität bzw. ethnischen Gruppe umfasst. Nationale Stereotype können ihrerseits Teil größerer Konfigurationen sein, sogenannter „transnationaler Stereotype“ (Jaworski, 1987).

1.3 Negative Referenzgesellschaften

Die zweite hier verwendete analytische Perspektive, das Konzept der „Referenzgesellschaft“, geht auf den deutsch-amerikanischen Makrosoziologen Reinhard Bendix zurück. In Anlehnung an Robert Mertons „reference groups“ (vgl. Bendix, 1967, S. 334) definierte Bendix den Begriff „reference society“ in seinem Buch *Kings or People* folgendermaßen: „I shall use the term *reference society* whenever intellectual leaders and an educated public react to the values and institutions of another country with ideas and actions that pertain to their own country“ (Bendix, 1978, S. 292).

Das Konzept „Referenzgesellschaften“ wurde in der Forschung – auch von Bendix selbst – so gut wie ausschließlich im Sinne positiver Modelle verwendet (so von Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2003; Lingard & Rawolle, 2011; Mann, 1987; Schriewer, 1990).² Betrachtet man Bendix' Definition allerdings genauer, wird deutlich, dass sie sich gegenüber der Frage, ob positive oder negative Reaktionen auf „values and institutions“ eines anderen Landes gemeint sind, zunächst einmal neutral verhält. Vielmehr lässt Bendix' Definition Raum für Reaktionen, die positiv, negativ, oder auch beides zugleich sind. Das analytische Potential einer Verwendung im negativen Sinne soll hier ausgelotet werden.

2 Der Politologe David Wilsford (1985, S. 370) erwähnt in einer Fußnote, dass Referenzgesellschaften auch als negative Modelle fungieren könnten, führt dies aber nicht weiter aus.

Von der Forschung sind verschiedene Einflussfaktoren beschrieben worden, die ein Land zur Referenzgesellschaft machen können. Der Bildungsphilosoph und -historiker R. Freeman Butts (1973), der den Begriff „Referenzgesellschaft“ zum ersten Mal in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen verwendete, identifizierte Länder, die sich besonders früh modernisierten, als potentielle Referenzgesellschaften. Bendix selbst stellte dar, wie wirtschaftliche oder militärische Konkurrenten zu Referenzgesellschaften werden (1978, S. 431–490). Ein gutes Beispiel hierfür ist die Öffnung Japans gegenüber dem Westen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In der Zeit der Meiji-Restauration übernahm Japan unter der Drohung möglicher Kolonisierung und militärischer Unterwerfung durch westliche Länder ausgewählte Aspekte ebendieser Länder. In jüngerer Zeit wurde schließlich noch die Erzielung guter Ergebnisse in *large-scale assessments* als Faktor identifiziert, der ein Land zur Referenzgesellschaft machen kann (Lingard & Rawolle, 2011; Wiseman, 2010).

Militärische und ökonomische Rivalität wie auch Leistungsfähigkeit in Bildungsdingen sind allerdings nicht objektive Gegebenheiten, sondern das Ergebnis lokaler Wahrnehmungen und Interpretationen, also Verarbeitungsleistungen. Diese Verarbeitung geschieht u. a. im Lichte nationaler Stereotype, wie im Folgenden diskutiert werden soll.

2. Fünf Thesen

2.1 *These 1: Nationale Stereotype spielen eine wichtige Rolle bei der Auswahl und Konstruktion von negativen (und positiven) Referenzgesellschaften*

„Asien“: Ein transnationales Stereotyp

Was mit der ersten hier vorgestellten These gemeint ist, soll anhand einer Gruppe von Ländern demonstriert werden, die im deutschen Kontext als eine solche negative Referenzgesellschaft fungieren, nämlich einigen ostasiatischen Ländern bzw. deren Bildungssystemen, insbesondere China, Südkorea und Japan.

Empirisch basiert die Diskussion auf der Darstellung dieser Länder bzw. Bildungssysteme in bestimmten deutschen Printmedien. Massenmedien lassen Rückschlüsse auf die Verbreitung von Stereotypen unter ihrem Publikum zu. Nach Niklas Luhmann (1996/2009) *berichten* Massenmedien nicht nur über die Welt, sondern sie *produzieren* unsere geteilte soziale Realität, soweit sie über den unmittelbar lokalen Kontext hinausgeht: „Was wir über [...] die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien“ (S. 9). In diesem Produktionsprozess nutzen die Massenmedien sogenannte „frames“, „Rahmen“, was man mit Darstellungs- bzw. Deutungsmustern übersetzen kann (Scheufele & Tewksbury, 2007). Die von Medien verwendeten *frames* finden Widerhall bei den *frames* ihres Publikums und reproduzieren diese gleichzeitig. Die von den Massenmedien genutzten *frames* lassen insofern also gewisse Rückschlüsse auf weiter verbreitete Deutungsmuster zu (vgl. Volkmann, 2004). *Frames* reduzieren Komplexität (vgl. Scheufele & Tewksbury, 2007), und im Bezug auf das Ausland tun sie dies nicht zuletzt über die Nutzung von Stereotypen.

Die folgende Darstellung des Bildes, das von Bildung in Südost- und Ostasien in den deutschen Massenmedien gezeichnet wird, beruht empirisch primär auf einer Untersuchung der *frames*, in denen die asiatischen Bildungssysteme in den beiden führenden deutschen Qualitätszeitungen *Süddeutsche Zeitung* (SZ) und *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (FAZ) in den Jahren 2001–2011 gefasst wurden. Betrachtet wurden alle Artikel, in denen über die bloße Erwähnung von PISA-Ergebnissen hinaus von Bildung in ost- und südostasiatischen Ländern die Rede ist. Der so entstehende Korpus enthält sehr unterschiedliche Artikeltypen; diese reichen von der Agenturmeldung bis zur mehrseitigen Reportage. Dazu werden einzelne Artikel aus anderen Medien herangezogen.

Die asiatischen Länder, die am häufigsten im Zusammenhang mit Bildungsfragen genannt werden, sind China, Südkorea und (in etwas geringerem Maße) Japan. Im Gefolge des PISA-Erfolgs von Shanghai bei der PISA-Runde von 2009 wird außerdem z. T. stillschweigend davon ausgegangen, Shanghai sei mehr oder weniger repräsentativ für China als Ganzes, was angesichts der Größe und Heterogenität des Landes natürlich problematisch ist (vgl. Moss & Goldstein, 2014). In dem genannten Zehnjahreszeitraum von 2001 bis 2011 sind in SZ und FAZ insgesamt ca. 60 Artikel zu den „asiatischen“ Bildungssystemen erschienen. Das ist eine vergleichsweise nicht sonderlich hohe Anzahl: Im gleichen Zeitraum sind in beiden Zeitungen über 300 Artikel zum Thema „Bildung in Finnland“ erschienen, also etwa fünfmal so viele (Takayama, Waldow & Sung, 2013; Waldow, Takayama & Sung, 2014).

Die Berichterstattung über die verschiedenen ostasiatischen Bildungssysteme ähnelt sich sehr stark, die betreffenden Länder scheinen Teil eines transnationalen Stereotyps „Asien“ mit relativ wenigen internen Differenzierungen zu sein. Neben dem chinesischen, südkoreanischen und japanischen Bildungssystem werden auch andere Bildungssysteme der Großregion erwähnt (etwa das von Singapur), am wichtigsten sind jedoch, wie gesagt, die drei erstgenannten. Wenn im Folgenden von „Asien“ die Rede ist, sind die Länder gemeint, die zu diesem transnationalen Stereotyp gehören.

Wie sieht der Stereotyp nun im Einzelnen aus? Seine wichtigsten, immer wiederkehrenden Elemente sind die folgenden:

- Auswendiglernen spielt in den betreffenden Bildungssystemen eine wichtige Rolle
- Die Schülerinnen und Schüler werden geradezu militärisch gedrillt
- Strenge Prüfungen eröffnen und verschließen weitere Bildungs- und Berufschancen; die Vorbereitung auf diese Prüfungen prägt nicht nur das Schulgeschehen, sondern das ganze Leben der Schülerinnen und Schüler massiv
- Eltern coachen ihre Kinder wie professionelle Athleten zum Erfolg in den Prüfungen
- Zusätzlich zu den regulären Schulen besuchen die Schülerinnen und Schüler private „Paukschulen“ (etwa die japanischen *juku*-Schulen) oder Nachhilfeeinrichtungen
- Kinder haben sehr wenig Zeit für Spiel und Erholung (einschließlich Schlaf)
- Die Belastung führt zu enormem Stress und physischen sowie psychischen Schäden bei den Kindern, bis hin zu vielen Schülerselbstmorden.

Die *frames*, in denen „Bildung in Asien“ gefasst wird, sind charakterisiert von einem durchgängig negativen Stereotyp; in dem ganzen Sample aus FAZ und SZ gab es keinen einzigen uneingeschränkt positiven Artikel zu asiatischen Bildungssystemen (was wiederum im krassen Gegensatz zur Darstellung von Finnland steht). Die Darstellung von Bildung in Asien ist über den gesamten Zeitraum eigentümlich homogen, und zwar über alle Unterschiede in der politischen Orientierung der beiden Zeitungen hinweg. SZ und FAZ berichten sonst über Bildungsfragen durchaus unterschiedlich, z. B. wenn es um die Vorzüge und Nachteile von Gesamtschulen geht. Das Asien-Bild von SZ und FAZ ist zudem langfristig stabil. Stichproben zeigen, dass auch schon in den 1990er Jahren, also vor PISA, ganz ähnliche Motive die in den beiden Zeitungen verwendeten *frames* dominierten. Diese Einigkeit in der Einstellung hinsichtlich der „asiatischen“ Bildungssysteme gilt nicht nur für SZ und FAZ, sondern lässt sich auch außerhalb der Zeitungen in der deutschen Debatte konstatieren: Sowohl eher linke, reformpädagogisch orientierte Beobachter als auch der eher konservative deutsche Philologenverband warnen vor der „asiatischen Drillkultur“ (vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 08. 12. 2010). Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die wissenschaftliche Forschung das stereotypisierte Bild von Bildung und Erziehung in „Asien“ keineswegs in dieser Eindeutigkeit bestätigt, wie etwa für den japanischen Fall die Arbeiten von Schubert (2005) eindrücklich gezeigt haben (vgl. auch LeTendre, 1999).

Die Befundlage in SZ und FAZ deutet insgesamt auf die Existenz eines stabilen, von deutlich negativen Wertungen geprägten Heterostereotyps zu den „asiatischen“ Bildungssystemen hin. Das gute Abschneiden bei *large-scale assessments* wird im Lichte dieses Stereotyps interpretiert, und infolgedessen taugen die asiatischen Bildungssysteme trotz ihrer PISA-Erfolge nicht als positive Referenzgesellschaften, wohl aber als negative.

Es ist umso bemerkenswerter, dass China, Südkorea und Japan im deutschen Kontext nicht zu positiven Referenzgesellschaften geworden sind, als mehrere der Eigenschaften auf sie zutreffen, die von der Forschung als für potentielle Referenzgesellschaften typisch identifiziert wurden. Nicht nur schneiden sie bei *large-scale assessments* hervorragend ab; sie zählen auch zu den wichtigsten wirtschaftlichen Partnern bzw. Rivalen Deutschlands.

Die „Tigermutter“-Diskussion

Die Diskussion um die sogenannte „Tigermutter“ wirft ein interessantes Schlaglicht auf das „asiatische“ Stereotypenbündel im Bildungsbereich. Im Januar 2011 publizierte die amerikanische Jura-Professorin Amy Chua ihr Buch *Battle Hymn of the Tiger Mother* (deutscher Titel: *Die Mutter des Erfolgs*; Chua, 2011a, 2011b). Die Diskussion über das Buch verknüpfte sich mit der Diskussion über die Ergebnisse von PISA 2009, die kurz zuvor publiziert worden waren; Shanghai hatte in allen drei *literacy*-Domänen die höchsten Durchschnittswerte erzielt (OECD, 2010). In dem Buch beschreibt Chua, Tochter chinesisch-philippinischer Einwanderer, wie sie ihre Töchter erzogen hat. Chuas Töchter durften weder fernsehen noch Videospiele spielen; sie mussten Geige oder Klavier lernen und viel üben; sie mussten in der Schule stets die besten sein usw.

usw. Bei Unfolgsamkeit drohten drakonische Strafen, z. B. Verbrennen von Spielsachen, Aussperren auf dem Balkon.

Chua führt ihr Erziehungskonzept auf ihr „Chinesisch-Sein“ zurück, und nicht wenige ihrer deutschen Leser – zumindest ihrer Rezensenten – sind ihr darin bereitwillig gefolgt (z. B. Kegel, 22. 01. 2011). Man könnte Chuas Buch aber auch ganz anders lesen denn als authentisches Dokument einer „chinesischen“ Erziehung. Zum Beispiel kann man es als Dokument des partiellen Scheiterns lesen; Chuas Erziehungskonzept funktioniert nämlich nur bei einer der beiden Töchter, die andere rebelliert erfolgreich, was Chua auch offen und gar nicht unwitzig beschreibt. Man kann das Buch auch als Ausdruck der Verunsicherung einer aus einer Migranten-Community stammenden Person in einer sehr leistungsorientierten Umgebung – Chua ist Professorin an der Yale University – lesen (vgl. Landwehr, 17. 03. 2011; Piegras, 10. 03. 2011). In Deutschland aber wurde das Buch vielfach vor dem Hintergrund des bestehenden Stereotypenbündels zu Asien gelesen, als eine Art ethnographischer Bericht einer „asiatischen“ Erziehung. Die existierenden Stereotype zu Bildung in „Asien“ prägten die Rezeption des Buches und verstärkten jene dadurch vermutlich.

Unterschiedliche Wahrnehmungen in unterschiedlichen Kontexten

„Stereotypisiert“ ist nun, wie bereits angedeutet, nicht gleichzusetzen mit „falsch“, sondern mit „generalisiert, vereinfacht, komplexitätsreduziert“, damit aber auch: „verkürzt“. Bestimmte Aspekte werden hervorgehoben, andere vernachlässigt oder völlig ausgeblendet. Was hervorgehoben wird, was vernachlässigt, was weggelassen wird unterscheidet sich je nach Kontext und entscheidet wesentlich mit darüber, ob ein Land zur positiven oder negativen Referenzgesellschaft werden kann.

Betrachtet man die Wahrnehmung des „asiatischen“ PISA-Erfolges in verschiedenen Ländern vergleichend (vgl. Waldow et al., 2014), so zeigt sich, dass sich die Stereotype, die die *frames* bestimmen, in denen die asiatischen Bildungssysteme gefasst werden, von Kontext zu Kontext deutlich unterscheiden. Bestimmte, in Deutschland verbreitete Topoi sind z. T. auch anderswo zu finden, es ist aber keineswegs so, dass die ostasiatischen Bildungssysteme überall als abschreckendes Beispiel genutzt werden und wurden.

In Australien beispielsweise ist die Darstellung von Asien in den Medien deutlich heterogener als in Deutschland; neben Beobachtern, die ähnliche *frames* verwenden und ähnliche Stereotype aufrufen wie in der deutschen Debatte, etwa den der asiatischen „Prüfungshölle“, gibt es deutlich hörbare Stimmen, die eine stärkere *Orientierung* an den asiatischen Bildungssystemen fordern, etwa hinsichtlich des Aufbaus des Curriculums oder der Einführung von Feedback-Systemen. Auf jeden Fall gibt es nicht die durchgängige Ablehnung, die im deutschen Fall zu beobachten ist. Auch in Australien wurde im Übrigen das „Tigermutter“-Buch in den Medien diskutiert; allerdings verknüpfte sich die Diskussion dort nicht, wie in Deutschland, mit der australischen Bildungsreformdebatte (Waldow et al., 2014).

Auch außerhalb der Massenmedien lassen sich Anzeichen dafür finden, dass in anderen nationalen Kontexten andere Stereotype bzgl. der „asiatischen“ Bildungssysteme vorherrschen als in Deutschland. Deutlich wird dies etwa im Vergleich mit Großbritan-

nien. Im Anschluss an eine „fact-finding-mission“ der englischen Staatssekretärin im Bildungsministerium Elizabeth Truss nach Schanghai im Februar 2014 stieß diese so z. B. eine Initiative an, im Rahmen derer chinesische Mathematiklehrkräfte nach England geholt werden, die englischen Lehrkräften beibringen sollen, wie man Mathematik unterrichtet (Coughlan, 12.03.2014; Howse, 2014). Das Vorgehen erinnert an die Meiji-Restauration in Japan, als westliche Experten in großer Zahl importiert wurden, um das japanische Bildungssystem zumindest in Teilen an westliche Modelle anzupassen. Ein derartiger, massiv auch medial beworbener Import aus China wäre in Deutschland vermutlich schwer vorstellbar. Ein solcher Befund eröffnet interessante Vergleichsperspektiven: Wieso werden die „asiatischen“ Bildungssysteme in Großbritannien anders wahrgenommen? Deutet die gegenüber Deutschland deutlich unterschiedliche Wahrnehmung auf einen anderen Hintergrund an Stereotypen hin?

2.2 *These 2: Negative Referenzgesellschaften dienen der Plausibilisierung von (negativen) bildungspolitischen Szenarien und der Delegitimierung von bildungspolitischen Agenden*

Diese These wendet ins Negative, was man über die Funktion positiver Referenzgesellschaften sagen kann. Insofern sind zunächst ein paar Bemerkungen zur Funktion von positiven Referenzgesellschaften angebracht.

Positive Referenzgesellschaften dienen u. a. der Plausibilisierung von bildungspolitischen Agenden bzw. Reformszenarien und damit deren Legitimierung. In der Sprache des *policy entrepreneurship*-Ansatzes kann man sagen, dass positive Modelle der „policy mobilization“ dienen (Mintrom, 1997). In der plastischen Formulierung Michael Mintroms (1997) ausgedrückt, erleichtert es die Übernahme einer bestimmten *policy*, wenn der *policy entrepreneur* hinsichtlich dieser *policy* behaupten kann: „I’ve seen the future and it works“ (S. 45), wenn er also darauf verweisen kann, dass irgendwo anders die lancierte *policy* schon funktioniert, man also gewissermaßen dort die eigene potentielle Zukunft bestaunen kann.

In Bezug auf *policy mobilization* sind negative Referenzgesellschaften das negative Spiegelbild der positiven. Sie stellen Behauptungen auf im Sinne von „I’ve seen the future and it doesn’t work“ bzw. „I’ve seen the future and it is horrible“. Negative Referenzgesellschaften stellen somit auch Reformszenarien vor und versuchen, diese zu plausibilisieren, nur eben negative, nicht wünschenswerte. Hierzu werden ebenfalls Zukünfte bzw. alternative Gegenwarten ausgemalt. Es soll plausibel gemacht werden, dass bestimmte Reformmaßnahmen *nicht* funktionieren bzw. zu unerwünschten Nebeneffekten führen würden. Geht es bei positiven Szenarien um die Legitimierung von Reformagenden, geht es hier um deren *Delegitimierung*.

Deutlich ist diese delegitimierende Funktion in Bezug auf die Darstellung „Asiens“ etwa an einer in der SZ Anfang 2011, also kurz nach Publikation der Ergebnisse von PISA 2009, erschienenen Seite-3-Reportage abzulesen (Bork, 08.01.2011). Der Prüfungsdruck in China wird in drastischen Farben ausgemalt („Eine chinesische Kind-

heit und Jugend ist eine Art Spießrutenlauf von einer Prüfung zur nächsten“), das Leben eines Schülers ohne Freizeit, der von seinen Eltern wie ein Profisportler gecoacht wird, wird dargestellt, und Schülerselbstmorde werden angesprochen. Welche Schlüsse daraus für andere Länder zu ziehen sind, wird in der Subheadline des Artikels genannt: „Die Pisa-Studie überrascht mit einem Paukenschlag – Shanghai hat die besten Schüler der Welt. Experten in Europa und Amerika fragen sich jetzt, was sie falsch gemacht haben. Die Antwort: nichts.“ Hier wird eine mögliche Zukunft bzw. alternative Gegenwart für Deutschland ausgemalt und vor ihr gewarnt. Lernen von China brächte nicht nur keine Verbesserung, sondern würde direkt in eine dystopische Welt führen.

2.3 *These 3: Wissen über die vermeintliche Herkunft von bildungspolitischen Reformagenden ersetzt Wissen über die Reformagenden selbst*

Country-of-origin-Effekte und potentielle Vorbilder

Der Country-of-origin-Effekt beruht darauf, dass Wissen über die Herkunft eines Produkts als *shortcut* zu einer informierten Kaufentscheidung gesehen wird (vgl. Anholt, 2007): Wenn der Käufer weiß, wo das Produkt herkommt, weiß er vermeintlich um seine Qualitäten. Wissen über die vermeintliche Herkunft eines Produkts ersetzt Wissen über das Produkt selbst. Ähnlich verhält es sich nun bei importierten bzw. möglichen zu importierenden Bildungsreformen: Wissen über die vermeintliche Herkunft von Bildungsreformen ersetzt Wissen über die Reformen selbst. Komplexität wird reduziert.

Wie beim Country-of-origin-Effekt im Hinblick auf Kaufentscheidungen ist es für die Legitimation bzw. Delegitimation von Bildungsreformaßnahmen unerheblich, ob das, was vermeintlich transferiert werden soll – oder eben gerade nicht transferiert werden soll –, am vermeintlichen Herkunftsort tatsächlich existiert. Die Tageszeitung *Die Welt* feierte nach der ersten PISA-Runde die finnischen Ganztagschulen als Garanten des finnischen PISA-Erfolgs und legte diese Verknüpfung auch der damaligen Bundesbildungsministerin Bulmahn in den Mund (Gatermann, 23.05.2002). Das Problem dabei ist nur: Zum Zeitpunkt der Publikation des Artikels wurde in Finnland zwar eine heftige öffentliche Debatte um die Einführung der Ganztagschule geführt, aber Ganztagschulen im engeren Sinne existierten nicht (Matthies, 2002). Das „Ausland als Argument“ funktionierte trotzdem, Finnland diente als Projektionsfläche für eigene, als wünschenswert angesehene bildungspolitische Agenden (vgl. These 5 unten).

Country-of-origin-Effekte spielen nicht nur bei Entscheidungen *für* den Kauf eines Produkts eine Rolle, sondern auch bei Entscheidungen *gegen* den Kauf, was ebenfalls im Marketing genutzt werden kann. Das Siegel „Made in Germany“, heute oft als Qualitätssiegel verstanden, wurde so zum Beispiel im 19. Jahrhundert in Großbritannien als Schutz vor Billigimporten vermeintlich minderere Qualität eingeführt, sollte also vom Kauf abschrecken (Aichner, 2014).³ Analog zum positiven finnischen Bei-

3 Langfristig hatte dieses Siegel allerdings eher den gegenteiligen Effekt.

spiel ruft die Verbindung „Asien plus Bildung“ automatisch negative Konnotationen auf. Für Zwecke des Vom-Ausland-Lernens kommen diese Länder scheinbar von vornherein nicht in Betracht.

Dies lässt sich beispielsweise am „Vertiefenden Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten“ beobachten, der nach den für Deutschland enttäuschenden Ergebnissen der ersten PISA-Runde vom BMBF in Auftrag gegeben wurde (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2003). Diese Studie, an der zahlreiche namhafte deutsche und ausländische Bildungsforscher mitwirkten, hatte zum Ziel, den PISA-Erfolg ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten gewissermaßen aus der Tiefe heraus vergleichend zu verstehen und hieraus Erkenntnisse für die Systementwicklung in Deutschland zu gewinnen, stellte also die Frage „Was können wir vom Ausland lernen?“

Bei den Ländern, die betrachtet wurden, handelte es sich um Kanada, England, Finnland, Frankreich, die Niederlande und Schweden. Betrachtet wurde also kein einziges ostasiatisches Bildungssystem, obwohl diese ja auch schon in der ersten PISA-Runde außerordentlich erfolgreich waren und deutlich besser als die meisten gewählten Vergleichsländer abschnitten.⁴ Ausgewählt wurden lt. Abschlussbericht des Projekts nur „westliche Industrienationen mit vergleichbarem soziokulturellem Kontext“ (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2003, S. 26); ausführlicher wurde auf diesen Aspekt der Auswahl der Vergleichseinheiten nicht eingegangen. Man kann dies so interpretieren, dass die asiatischen Länder relativ kursorisch mit dem Argument der „kulturellen Ferne“ als Untersuchungsfälle ausgeschlossen wurden.

Ein Vergleichsdesign wie das beim *Vertiefenden Vergleich* gewählte ist natürlich legitim. Ebenso ist es lobenswert anzuerkennen, dass soziokulturelle Kontexte entscheidende Rahmenbedingungen von Bildungssystemen sind und den Erfolg von Bildungstransfer in massiver Weise beeinflussen, aber die völlige Nichtberücksichtigung einiger der erfolgreichsten PISA-Teilnehmer ist doch bemerkenswert bei einem Projekt, das sich zum Ziel gesetzt hatte, den PISA-Erfolg aus der Tiefe heraus vergleichend zu verstehen und daraus Lehren für den deutschen Fall abzuleiten. Offensichtlich kann man in Deutschland von den asiatischen Ländern nichts lernen. Das sieht man, wie dargestellt, in anderen westlichen Ländern wie etwa Großbritannien anders. Kulturelle Nähe und Ferne sind Interpretationssache und fallen keineswegs automatisch mit geographischer Nähe und Ferne zusammen.

4 Japan und Südkorea erzielten die besten Durchschnittswerte sowohl im Bereich der *mathematical literacy* als auch im Bereich der *scientific literacy* und lagen auch bei der *reading literacy* weit über dem OECD-Durchschnitt (OECD, 2001).

Stereotype als Kontext der Botschaft

Es lohnt sich, an dieser Stelle nochmals zu verdeutlichen, welche Rolle Stereotype denn in Bezug auf Bildungstransfer spielen. Das Stereotyp ist nicht die Botschaft selbst, sondern der Kontext, in dem die Botschaft wahrgenommen wird (vgl. ähnlich Anholt, 2005). Entsprechend werden gute Ergebnisse bei PISA im finnischen Falle als Ergebnis einer positiven, aktivierenden Lernkultur wahrgenommen; im „asiatischen“ Falle als Ergebnis gnadenlosen Drills.

Die stereotypisierten Bilder, die von Ländern in Umlauf sind, müssen keineswegs einheitlich negativ oder positiv besetzt sein (Anholt, 2010), und die Stereotype, die die Wahrnehmung der asiatischen Länder in Deutschland prägen, sind komplex. Ein Beobachter kann die „asiatischen“ Bildungssysteme für „Prüfungshöllen“ halten, aber trotzdem beispielsweise ein glühender Verfechter der traditionellen chinesischen Medizin sein. Auch die Medienanalyse zeigt kein durchgängig negatives Bild der ostasiatischen Länder. SZ und FAZ berichten so z. B. überwiegend positiv über chinesische Unternehmen und bestimmte Wirtschaftsthemen mit Bezug zu China (Wilke & Achatzi, 2011, S. 356). Im Bildungsbereich sieht das, wie dargestellt, ganz anders aus.

2.4 These 4: Negative und positive Referenzgesellschaften können sich gegenseitig stabilisieren bzw. verstärken

Das Bild eines angesteuerten bildungspolitischen Ziels wird möglicherweise plastischer, wenn ihm gleichzeitig ein Bild des Ortes entgegengestellt werden kann, wo man *nicht* hin will. In dieser Weise können sich negative und positive Referenzgesellschaften gegenseitig stabilisieren bzw. verstärken, im Sinne einer Art Himmel-und-Hölle-Phänomens: Das pädagogische Paradies erscheint als ein noch erstrebenswerterer Ort, wenn gleichzeitig vor der pädagogischen Hölle gewarnt wird.

Das ist allein schon an der verwendeten Rhetorik ablesbar: Skandinavien und insbesondere Finnland erscheinen als pädagogisches „Paradies“ (Taffertshofer & Herrmann, 18.06.2007), zu dessen „Wunderschulen“ „PISA-Pilgerfahrten“ veranstaltet werden (Füller, 23.05.2002). Die asiatischen Bildungssysteme erscheinen spiegelbildlich als „Prüfungshölle“ (Fritz, 03.12.2008) mit einer „Jugend ohne Schlaf“ (Kolb, 03.12.2007), in denen ein „Spießrutenlauf von einer Prüfung zur nächsten“ stattfindet (Bork, 08.01.2011). Den Erlösungsmetaphern, die im Zusammenhang mit Skandinavien gebraucht werden, stehen auf der asiatischen Seite Hinweise auf verschiedenste, potentiell tödliche Foltermethoden gegenüber, von Schlafentzug zu Spießrutenlauf.

Dem pädagogischen Paradies steht also ein pädagogisches Inferno gegenüber, und manche Artikel thematisieren das auch explizit, so etwa ein 2010 in der SZ erschienener Artikel von Tanjev Schultz:

Damit erweisen sich zwei unterschiedliche pädagogische Traditionen als gleichermaßen erfolgreich bei den internationalen Pisa-Tests: auf der einen Seite stark auf Leistung und Fleiß – bis hin zum Drill – aufbauende Schulkulturen wie in China und

Südkorea. Und auf der anderen Seite eher liberale, reformpädagogisch inspirierte Schulsysteme wie in Finnland. (Schultz, 2010)

Der weitere Verlauf des Artikels lässt keinen Zweifel daran, welche pädagogische Tradition der Autor als nachahmenswert erachtet. Zwei Wege zu hohen Schulleistungen werden hier also aufgezeigt, ein wünschenswerter auf der einen, ein nicht wünschenswerter auf der anderen Seite.

Möglicherweise funktioniert also das „I’ve seen the future and it works“-Argument besser, d. h. wird die als wünschenswert wahrgenommene Zukunft stärker plausibilisiert, wenn gleichzeitig alternative, nicht funktionierende Zukünfte ausgemalt werden. Die Utopie erstrahlt umso heller, je schwärzer die Dystopie dargestellt wird. Im Einzelnen ist hier jeweils zu fragen, in welchen Weisen die Delegitimierung gewisser bildungspolitischer Agenden mit der Legitimierung anderer Agenden in Wechselbeziehung steht.

2.5 *These 5: Als negativ wahrgenommene Aspekte des eigenen Bildungssystems werden auf negative Referenzgesellschaften projiziert*

Wie oben bereits kurz erwähnt, können Referenzgesellschaften als „Projektionsflächen“ für eigene Vorstellungen der „guten“, aber auch der „schlechten“ Schule dienen (Takayama, 2010; Takayama et al., 2013; Waldow, 2010; Waldow et al. 2014). Über die bloße Projektion von Bildern hinaus sind die psychoanalytischen Anklänge des Begriffs hier durchaus nicht fehl am Platze. In der psychoanalytischen Literatur bezeichnet man mit Projektion eine der Abwehrmechanismen des Ich: Eigenschaften des Selbst (bzw. der eigenen Gruppe), mit denen man nicht im Reinen ist, werden anderen (bzw. anderen Gruppen) zugeschrieben (vgl. List, 2014).

In seinem Standardwerk *The Nature of Prejudice* von 1954 diskutierte der Sozialpsychologe Gordon Allport das Verhältnis von Projektion und Stereotypen noch ganz unbefangen. Seitdem sind Sozialpsychologie und Psychoanalyse allerdings völlig verschiedener Wege gegangen (Newman & Caldwell, 2005); erst in jüngerer Zeit gibt es gewisse Annäherungen und auch empirische Arbeiten hierzu. Es ist nicht ganz einfach, Projektion empirisch nachzuweisen, aber es konnte mittlerweile experimentell gezeigt werden, dass die Unterdrückung der Wahrnehmung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale in der eigenen Gruppe dazu führt, dass man sie umso harscher in anderen Gruppen kritisiert (Govorun, Fuegen & Payne, 2006; Newman & Caldwell, 2005).

Sicher ist es problematisch, individuell-psychoanalytische Konzepte auf sozialpsychologisch-politische Phänomene zu übertragen; aber zumindest hypothetisch liegt die Frage nahe, ob in der in Deutschland verbreiteten Kritik an den „asiatischen“ Bildungssystemen nicht negative Gefühle über das *deutsche* Bildungssystem nach außen verlagert werden. Zeng und LeTendre kamen bereits 1999 zu folgendem Schluss: „the ‚problems‘ of Japanese education serve as a convenient outlet for American anxieties over

their own school problems“ (S. 104). Es fällt auf, dass an den „asiatischen“ Bildungssystemen in Deutschland vielfach gerade solche Aspekte kritisiert werden, die vielen Akteuren innerhalb und außerhalb des Bildungssystems in Deutschland Unbehagen bereiten. Hierzu zwei Beispiele:

1.) Das erste Beispiel ist die sogenannte „Überbürdungsdebatte“, die seit dem 19. Jahrhundert in regelmäßigen Abständen immer wieder aufflackert (vgl. Whittaker, 2013). Hiermit ist die Vorstellung gemeint, dass die Anforderungen des Bildungssystems die Schülerinnen und Schüler insbesondere höherer Schulen geistig und körperlich überlasten, was zu bleibenden Schäden und Deformierungen führt. Die neueste Auflage dieser Debatte ist die gegenwärtige Diskussion um das G8, das achtjährige Gymnasium (Kühn, van Ackeren, Bellenberg, Reintjes & im Brahm, 2013). Einige der Argumente, die in diesem Zusammenhang geäußert werden, ähneln der Kritik an der „asiatischen Paukschule“, die vermeintlich die Kindheit auffrisst und zu massivem Stress bei Kindern und Jugendlichen führt.

2.) Das zweite Beispiel ist das Unbehagen an der Selektions- bzw. Allokationsfunktion des Bildungssystems. Das Unbehagen vieler Lehrpersonen angesichts ihrer Rolle als Beurteiler von Schülerleistung und ihre Befürchtungen bzgl. der schädlichen Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf das Lernen, insbesondere an gewissen Selektionsschwellen wie beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen oder beim Schulabschluss, sind vielfach dokumentiert (Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007; Terhart, 2006). Auch bei anderen Akteuren ist die Kritik an der Leistungsbeurteilung und ihren Auswirkungen auf den Unterricht sowie Lernen und Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler weit verbreitet. Ein Echo dieses Unbehagens findet sich möglicherweise in der Kritik an der „Examenshölle“ asiatischer Schulen, in denen vermeintlich nur gelernt wird, um Uni-Eingangsprüfungen und dergleichen zu bestehen.

Möglicherweise ist es daher so, dass in der Verdammung der „asiatischen Paukschule“ in der deutschen Diskussion, die die Kindheit und Jugend der Schülerinnen und Schüler auffrisst, und der Ablehnung der „Prüfungshölle“, die das Lernen korrumpiert und die Persönlichkeit der Prüflinge deformiert, das Unbehagen an der *deutschen* Schule projiziert und damit nach außen verlagert wird.

3. Resümee – analytischer Ertrag

Der vorliegende Beitrag hat sich zum Ziel gesetzt, auf bislang in der Forschung zum Bildungstransfer wenig genutzte analytische Perspektiven aufmerksam zu machen und ihr Potential aufzuzeigen. Die Beschäftigung mit nationalen Stereotypen und negativen Referenzgesellschaften lässt bislang unterbelichtete Aspekte der Kontexte, in denen sich Bildungstransfer abspielt, in den Blickpunkt rücken und trägt damit zur Aufklärung

des Zustandekommens – und eben auch des Nicht-Zustandekommens – von Bildungstransfer bei.

Die Forschung zum Bildungstransfer hat immer wieder gezeigt, dass der empfangende Kontext entscheidend für das Zustandekommen von Bildungstransfer ist. Das Transferierte muss in den empfangenden Kontext „hineinpassen“, d. h. an bestimmte Diskurse, Problemdefinitionen, institutionelle Gefüge etc. anschließen können (Steiner-Khamsi, 2012; vgl. auch Schriewer, 2007). Nationale Stereotype sind nun, wie dargestellt, ein ganz wesentlicher Bestandteil dieses lokalen Kontexts. Die Beschäftigung mit ihnen ermöglicht also eine genauere Ausleuchtung des kulturellen Kontexts, in dem Bildungstransfer stattfindet – oder eben gerade nicht stattfindet. Die Stereotypenforschung hält eine Fülle von Ansätzen und Theorien bereit, die hier fruchtbar gemacht werden könnten (vgl. z. B. Alexander, Brewer & Livingston, 2005; Alexander, Levin & Henry, 2005; Chattalas & Takada, 2013).

Stereotype eröffnen auch interessante Perspektiven auf die Verknüpfung von Transfer- und Vergleichsforschung im Sinne des Vergleichs verschiedener Settings von Stereotypen. Auf die Unterschiede in der Sichtweise des ostasiatischen Erfolgs bei PISA in Deutschland und dem Vereinigten Königreich und die Auswirkungen dieser Unterschiede auf die Attraktivität von Transfer wurde oben bereits hingewiesen. Ebenso wurde bereits erwähnt, dass Stereotype zu einem bestimmten Land mitnichten einheitlich sein müssen. In diesem Zusammenhang wäre zu untersuchen, warum jeweils bestimmte – positive oder negative – Stereotype im Zusammenhang mit Bildungsfragen aktiviert werden.

Der Stereotypenbegriff kann ferner nicht nur mit Gewinn auf Nationen bzw. ethnische Gruppen angewandt werden, sondern auch auf andere Gruppen bzw. Organisationen. Zum Beispiel existieren auch über internationale Organisationen Stereotype, die konditionieren, wie Empfehlungen aufgenommen werden; man denke nur daran, in welchem Maße bildungspolitische Empfehlungen der Weltbank bei Erziehungswissenschaftlern und Praktikern vielfach unter Generalverdacht stehen. Dies leitet im Übrigen auch schon zum Thema Referenzgesellschaften über, denn internationale Organisationen können in der bildungspolitischen Debatte wie – positive oder negative – Referenzgesellschaften fungieren.

Die bisherige Transferforschung hat immer wieder auf Ambivalenzen bei der Konstruktion von Modellen für „borrowing“ hingewiesen. So charakterisierte William Cummings (1989) die in den USA Ende der 1980er Jahre vorherrschende ambivalente Einstellung gegenüber dem japanischen Bildungssystem in Anlehnung an Joseph Tobin treffend als eine „yes, but...“-Haltung, die die japanischen Erfolge durchaus anerkannte, gleichzeitig aber davon ausging, dass sie aus verschiedenen Gründen nicht auf die USA übertragbar seien (vgl. auch LeTendre, 1999). Phillips und Ochs (2004) zeigen, wie die Referenz auf Deutschland in der britischen Bildungsreformdiskussion immer wieder verwendet wurde, „to influence, to stimulate, but also to warn“ (S. 777; vgl. auch Phillips, 2011). Die Rolle von ausdrücklich negativen Modellen hat demgegenüber in der Forschung bisher weniger Aufmerksamkeit gefunden. Die Anwendung des Konzepts der Referenzgesellschaften auf derartige negativen Modelle zeigt auf, in welchem

Maße diese Verwendung des Auslands als „Gegen-Argument“ in vielen Hinsichten das negative Spiegelbild (und Komplement) positiver Referenzgesellschaften bei der Legitimation bildungspolitischer Agenden darstellt.

Schließlich führt die Beschäftigung mit negativen Referenzgesellschaften uns deutlich vor Augen, dass wir schärfer zwischen Referenz und Transfer unterscheiden sollten, als dies in der Forschung zum Bildungstransfer vielfach geschieht. Transfer und Referenz können in ganz unterschiedlichen Konstellationen auftreten. Im klassischerweise unter der Bezeichnung „borrowing“ untersuchten Fall treten Transfer und Referenz gemeinsam auf (vgl. Steiner-Khamsi & Quist, 2000). Transfer kann aber auch ohne Referenz, im Sinne eines „silent borrowing“, vor sich gehen (vgl. Waldow, 2009). Weiterhin kann positive Referenz auf das Ausland stattfinden, ohne dass tatsächlich etwas transferiert wird, etwa im Sinne des von David Phillips und Kimberly Ochs so genannten „phony“ borrowing (wörtlich übersetzt also „falschem borrowing“, vgl. Phillips & Ochs, 2004). Schließlich kann, wie im vorliegenden Beitrag dargestellt, negative Referenz auch stattfinden, um Transfer zu verhindern (und möglicherweise andere – positive – Referenzgesellschaften umso attraktiver erscheinen zu lassen). Die in dem vorliegenden Beitrag dargelegten analytischen Perspektiven tragen hoffentlich dazu bei, insbesondere die Mechanismen, die bei der letztgenannten Transfer-Referenz-Konstellation am Werk sind, besser zu verstehen.

Literatur

- Aichner, T. (2014). Country-of-Origin Marketing: A list of typical strategies with examples. *Journal of Brand Management*, 21(1), 81–93.
- Alexander, M. G., Brewer, M. B., & Livingston, R. W. (2005). Putting Stereotype Content in Context: Image theory and interethnic stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(6), 781–794.
- Alexander, M. G., Levin, S., & Henry, P. (2005). Image Theory, Social Identity, and Social Dominance: Structural characteristics and individual motives underlying international images. *Political Psychology*, 26(1), 27–45.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Anholt, S. (2005). Nation Brand as Context and Reputation. *Place Branding*, 1(3), 224–228.
- Anholt, S. (2007). *Competitive Identity: The new brand management for nations, cities and regions*. Basingstoke: Palgrave.
- Anholt, S. (2010). *Places: Identity, image and reputation*. Basingstoke: Palgrave.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten: Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden*. Berlin: BMBF.
- Bendix, R. (1967). Tradition and Modernity Reconsidered. *Comparative Studies in Society and History*, 9(3), 292–346.
- Bendix, R. (1978). *Kings or People: Power and the mandate to rule*. Berkeley: University of California Press.
- Bork, H. (08.01.2011). Der Chinakracher. *Süddeutsche Zeitung*, S. 3.
- Chattalas, M., Kramer, T., & Takada, H. (2008). The Impact of National Stereotypes on the Country of Origin Effect: A conceptual framework. *International Marketing Review*, 25(1), 54–74.

- Chattalas, M., & Takada, H. (2013). Warm Versus Competent Countries: National stereotyping effects on expectations of hedonic versus utilitarian product properties. *Place Branding and Public Diplomacy*, 9(2), 88–97.
- Chua, A. (2011a). *Battle Hymn of the Tiger Mother*. New York: Penguin.
- Chua, A. (2011b). *Die Mutter des Erfolgs: Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte*. München: Nagel & Kimche.
- Coughlan, S. (12.03.2014). Shanghai Teachers Flown in for Maths. <http://www.bbc.com/news/education-26533428> [21.03.2014].
- Cummings, W. K. (1989). The American Perception of Japanese Education. *Comparative Education*, 25(3), 293–302.
- Dovidio, J. F., Glick, P., & Rudman, L. A. (2005a). Introduction: Reflecting on the nature of prejudice: Fifty years after Allport. In J. F. Dovidio, P. Glick & L. A. Rudman (Hrsg.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport* (S. 1–15). Malden, MA: Blackwell.
- Dovidio, J. F., Glick, P., & Rudman, L. A. (Hrsg.). (2005b). *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport*. Malden, MA: Blackwell.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (08.12.2010). Deutlich weniger „Risikoschüler“ in Deutschland. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 1–2.
- Freeman Butts, R. (1973). New Futures for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 17(3), 289–294.
- Fritz, M. (03.12.2008). Kinder in Japan: Vor der Schule lernen wir. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- Füller, C. (23.05.2002). PISA-Pilgerfahrt zu Skandinaviens Wunderschulen. *Der Spiegel*, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/kultusminister-auf-bildungsurlaub-pisa-pilgerfahrt-zu-skandinaviens-wunderschulen-a-197385.html> [16.12.2015].
- Gatermann, R. (23.05.2002). Bulmahn empfiehlt finnisches Vorbild für die Ganztagschule: Bildungsministerin auf Lernreise in Skandinavien. *Die Welt*, <http://www.welt.de/print-welt/article390425/Bulmahn-empfehl-t-finnisches-Vorbild-fuer-die-Ganztagschule.html> [16.12.2015].
- Govorun, O., Fuegen, K., & Payne, B. K. (2006). Stereotypes Focus Defensive Projection. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(6), 781–793.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit Social Cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27.
- Howse, P. (2014, 18.02.). Shanghai Visit for Minister to Learn Maths Lessons. <http://www.bbc.com/news/education-26228234> [10.10.2014].
- Jaworski, R. (1987). Osteuropa als Gegenstand historischer Stereotypenforschung. *Geschichte und Gesellschaft*, 13(1), 63–76.
- Kegel, S. (22.01.2011). Wie die Tigermutter ihre Kinder zum Siegen drillt. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. 31.
- Kolb, M. (03.12.2007). Jugend ohne Schlaf: Südkoreas Schüler sind sehr leistungsstark, doch in dem Land wächst die Kritik an der unentwegten Paukerei. *Süddeutsche Zeitung*, S. 16.
- Kühn, S. M., van Ackeren, I., Bellenberg, G., Reintjes, C., & im Brahm, G. (2013). Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 115–136.
- Landwehr, A. (17.03.2011). „Verrückte Mütter“: Schüler-Drill wird auch in China kritisch gesehen. *Süddeutsche Zeitung*, S. 34.
- Leclerc, F., Schmitt, B. H., & Dubé, L. (1994). Foreign Branding and Its Effects on Product Perceptions and Attitudes. *Journal of Marketing Research*, 31(2), 263–270.
- LeTendre, G. K. (1999). The Problem of Japan: Qualitative studies and international educational comparisons. *Educational Researcher*, 28(2), 38–45.
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2011). New Scalar Politics: Implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), 489–502.

- List, E. (2014). *Psychoanalyse: Geschichte, Theorien, Anwendungen* (2. Aufl.). Wien: facultas.
- Luhmann, N. (1996/2009). *Die Realität der Massenmedien* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Magnusson, P., Westjohn, S.A., & Zdravkovic, S. (2011). „What? I thought Samsung was Japanese“: Accurate or not, perceived country of origin matters. *International Marketing Review*, 28(5), 454–472.
- Mann, M. (1987). Ruling Class Strategies and Citizenship. *Sociology*, 21(3), 339–354.
- Matthies, A.-L. (2002). Finnisches Bildungswesen und Familienpolitik: Ein „leuchtendes“ Beispiel? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 22(41), 38–45.
- Mintrom, M. (1997). The State-Local Nexus in Policy Innovation Diffusion: The case of school choice. *Publius: The Journal of Federalism*, 27(3), 41–60.
- Moss, G., & Goldstein, H. (2014). Epilogue. *Comparative Education*, 50(3), 374–377.
- Newman, L.S., & Caldwell, T.L. (2005). Allport's „living inkblots“: The role of defensive projection in stereotyping and prejudice. In J.F. Dovidio, P. Glick & L.A. Rudman (Hrsg.), *On the Nature of Prejudice: Fifty years after Allport* (S. 377–392). Malden, MA: Blackwell.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2001). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2010). *PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung*. Paris: OECD.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2004). Researching Policy Borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773–784.
- Phillips, D. (2011). *The German Example: English interest in educational provision in Germany since 1800*. London: Continuum.
- Piepgas, I. (10.03.2011). In der Höhle der Tigerin. *Die Zeit*, <http://www.zeit.de/2011/11/Tiger-Mom-Amy-Chua> [16.12.2015].
- Scheufele, D.A., & Tewksbury, D. (2007). Framing, Agenda setting, and Priming: The evolution of three media effects models. *Journal of Communication*, 57(1), 9–20.
- Schriewer, J. (1990). The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Hrsg.), *Theories and Methods in Comparative Education* (2. Aufl., S. 25–83). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schriewer, J. (2007). Reference Societies and Model Constructions: Questioning international policy studies. In J.J. Hesse, J.-E. Lane & Y. Nishikawa (Hrsg.), *The Public Sector in Transition: East Asia and the European Union compared* (S. 85–102). Baden-Baden: Nomos.
- Schubert, V. (2005). *Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft: Erziehung und Bildung in Japan*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schultz, T. (2010, 07.12.). Pisa-Test: Asiens Schüler sind die besten. *Süddeutsche Zeitung*.
- Steiner-Khamsi, G. (2004a). Blazing a Trail for Policy Theory and Practice. In G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (S. 201–220). New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2004b). Globalization in Education: Real or imagined? In G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (S. 1–6). New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending: Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Hrsg.), *Policy Borrowing and Lending in Education* (S. 3–17). London: Routledge.
- Steiner-Khamsi, G., & Quist, H. (2000). The Politics of Educational Borrowing: Reopening the case of Achimota in British Ghana. *Comparative Education Review*, 44(3), 272–299.
- Streckeisen, U., Hänzi, D., & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Taffertshofer, B., & Herrmann, G. (18.06.2007). Das Paradies im Norden: Mehr Lehrer, kein Notendruck, kein Sitzenbleiben: Warum Finnlands Schulen Weltspitze sind – und was Bayern daraus lernen kann. *Süddeutsche Zeitung*, S. 49.
- Takayama, K. (2010). Politics of Externalization in Reflexive Times: Reinventing Japanese education reform discourses through „Finnish PISA success“. *Comparative Education Review*, 54(1), 51–75.
- Takayama, K., Waldow, F., & Sung, Y.-K. (2013). Finland Has it All? Examining the media accentuation of „Finnish education“ in Australia, Germany, and South Korea. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 307–325.
- Terhart, E. (2006). Giving Marks – Constructing Differences: Explorations in the micro-politics of selection in schools. In H. Drerup & W. Fölling (Hrsg.), *Gleichheit und Gerechtigkeit: Pädagogische Revisionen* (S. 114–125). Dresden: TUDpress.
- Verlegh, P. W. J., & Steenkamp, J.-B. E. M. (1999). A Review and Meta-Analysis of Country-of-Origin Research. *Journal of Economic Psychology*, 20(5), 521–546.
- Volkman, U. (2004). Die journalistische Konstruktion gerechter Ungleichheiten. In S. Liebig, H. Lengfeld & S. Mau (Hrsg.), *Verteilungsprobleme und Gerechtigkeit in modernen Gesellschaften* (S. 297–328). Frankfurt a. M.: Campus.
- Waldow, F. (2009). Undeclared Imports: ‚Silent borrowing‘ in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, 45(4), 477–494.
- Waldow, F. (2010). Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 497–511.
- Waldow, F., Takayama, K., & Sung, Y.-K. (2014). Rethinking the Pattern of External Policy Referencing: Media discourses over the „Asian Tigers“ PISA success in Australia, Germany, and South Korea. *Comparative Education*, 50(3), 302–321.
- Whittaker, G. (2013). *Überbürdung – Subversion – Ermächtigung. Die Schule und die literarische Moderne 1880–1918*. Göttingen: V&R unipress.
- Wilke, J., & Achatzi, J. (2011). From Tian’anmen Square to the Global World Stage: Framing China in the German press, 1986–2006. *Chinese Journal of Communication*, 4(3), 348–364.
- Wilsford, D. (1985). The Conjunction of Ideas and Interests: A note on explanations of the French Revolution. *Comparative Political Studies*, 18(3), 357–372.
- Wiseman, A. W. (2010). The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1–24.
- Zeng, K., & LeTendre, G. (1999). „The Dark Side of...“: Suicide, violence and drug use in Japanese schools. In G. LeTendre (Hrsg.), *Competitor or Ally? Japan’s role in American educational debates* (S. 103–121). New York: Falmer.
- Zymek, B. (1975). *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion: Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952*. Ratingen: Henn.

Abstract: The contribution draws attention to two analytical perspectives as yet seldom applied in research on educational transfer and reveals their potential. These perspectives are, on the one hand, national stereotypes and, on the other, societies providing negative points of reference. National stereotypes condition the way in which other countries are perceived and thus constitute a decisive factor in the construction of societies as points of reference. In addition to societies that provide positive points of reference in the sense of role models, the debate on educational policy also includes societies providing negative points of reference in the sense of countries that are perceived as decidedly not exemplary.

Keywords: Educational Policymaking, Educational Transfer, Stereotypes, Reference Societies, Projection

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Florian Waldow, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Abteilung für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: florian.waldow@hu-berlin.de